

یادگیری، تربیت و آموزش مدارس در هزاره سوم، دوره سوم، شماره چهارم، سال ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۲۴ مهر ۱۴۰۵

تاریخ بازنگری: ۱۷ مهر ۱۴۰۵

تاریخ ارسال: ۱۳ تیر ۱۴۰۵

تاریخ چاپ: ۱ آبان ۱۴۰۵

© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.

انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

بازدارنده‌های سیاست‌گذاری توسعهٔ سمپاد در مناطق محروم: یک مطالعهٔ کیفی مبتنی بر تحلیل مضمون

شیوه استناددهی: آقازاده، رضا.، طالبی، بهنام.، و شیربیگی، ناصر. (۱۴۰۵). بازدارنده‌های سیاست‌گذاری توسعهٔ سمپاد در مناطق محروم: یک مطالعهٔ کیفی مبتنی بر تحلیل مضمون، *یادگیری، تربیت و آموزش مدارس در هزاره سوم*، ۳(۴)، ۲۲-۱.

مشخصات نویسندگان:

۱. رضا آقازاده: دانشجوی دوره دکتری گروه مدیریت آموزشی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

۲. بهنام طالبی*: استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

۳. ناصر شیربیگی: استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و علوم اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران

*پست الکترونیکی نویسنده مسئول: Btalebi19721@gmail.com

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تبیین بازدارنده‌های سیاست‌گذاری توسعه و مدیریت سازمان ملی پرورش استعدادهای درخشان (سمپاد) در مناطق محروم انجام شد. این پژوهش با رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل ۱۷ نفر از خبرگان و سیاست‌گذاران حوزه آموزش و پرورش و سمپاد در استان‌های تهران، کردستان و آذربایجان شرقی بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند و تا دستیابی به اشباع نظری انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته ۴۵ تا ۷۵ دقیقه‌ای گردآوری شد. تحلیل داده‌ها بر اساس رویکرد شش‌مرحله‌ای براون و کلارک شامل آشنایی با داده‌ها، کدگذاری اولیه، جست‌وجوی مضامین، بازبینی مضامین، تعریف و نام‌گذاری مضامین و تدوین گزارش انجام گرفت. برای افزایش قابلیت اعتماد، از معیارهای اعتبارپذیری، قابلیت اتکا، تأییدپذیری و انتقال‌پذیری گوبا و لینکلن، بازخورد مشارکت‌کنندگان، سه‌سوسازی منابع، یادداشت‌های تأملی و کدگذاری مستقل بخشی از داده‌ها استفاده شد. توافق بین کدگذاران بر اساس فرمول هولستی ۸۴ درصد بود. تحلیل مصاحبه‌ها به شناسایی پنج مضمون اصلی از بازدارنده‌های سیاست‌گذاری توسعه و مدیریت سمپاد در مناطق محروم منجر شد: «تمرکزگرایی و ساختار متمرکز نظام آموزشی»، شامل عدم مشارکت مناطق و مدارس در سیاست‌گذاری، نگاه یکسان به مناطق مختلف، ضعف اجرای سیاست‌ها و بروکراسی پیچیده؛ «کمبود منابع مالی و زیرساختی»، شامل نابرابری در توزیع بودجه، ضعف زیرساخت‌ها، کمبود معلمان مجرب و وابستگی به شهریه؛ «ضعف در نظام شناسایی و جذب استعدادهای برتر»، شامل وابستگی به آزمون‌های ورودی و آموزش خصوصی، غفلت از استعدادهای محروم، فقدان فرآیندهای شناسایی تکمیلی، اقتصاد کنکور و کیفیت پایین مدارس عادی؛ «چالش‌های آموزشی و روان‌شناختی»، شامل فشار تحصیلی، برچسب‌زنی، انزوای اجتماعی و غفلت از مهارت‌های چندبعدی؛ و «شکاف فرهنگی و اجتماعی»، شامل ناآگاهی خانواده‌ها، فقدان مشاوره تحصیلی، ارزش‌گذاری اجتماعی مدارس سمپاد و فشار رقابتی خانواده‌ها. یافته‌ها همچنین نشان داد که این مضامین در تعامل با یکدیگر قرار دارند و تمرکزگرایی به‌عنوان مانعی بنیادی، سایر بازدارنده‌ها را تشدید می‌کند. بازدارنده‌های توسعه سمپاد در مناطق محروم ماهیتی چندسطحی و به‌هم‌پیوسته دارند؛ بنابراین، تحقق عدالت آموزشی و توسعه متوازن سمپاد مستلزم سیاست‌گذاری غیرمتمرکزتر، توزیع عادلانه منابع، اصلاح سازوکارهای شناسایی استعداد، تقویت حمایت‌های روان‌شناختی و آموزشی و کاهش شکاف‌های فرهنگی و اجتماعی میان مناطق محروم و برخوردار است.

واژگان کلیدی: سیاست‌گذاری آموزشی، سمپاد، مناطق محروم، استعدادهای درخشان، بازدارنده‌های سیاست‌گذاری، تحلیل مضمون، عدالت آموزشی.

Learning, Training, and Education in Schools in the Third Millennium, Vol. 3, No. 4, Year 2026

Submit Date: 04 July 2026
Revise Date: 09 October 2026
Accept Date: 16 October 2026
Publish Date: 23 October 2026



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the CC BY-NC 4.0 License.

Barriers to Policymaking for the Development of NODET in Deprived Areas: A Qualitative Study Based on Thematic Analysis

How to cite: Aghazadeh, R., Talebi, B., & Shirbagi, N. (2026). Barriers to Policymaking for the Development of NODET in Deprived Areas: A Qualitative Study Based on Thematic Analysis. *Learning, Training, and Education in Schools in the Third Millennium, 3*(4), 1-22.

Authors' Information:

1. Reza Aghazadeh: Department of Educational Administration, Ta.C., Islamic Azad University, Tabriz, Iran
2. Behnam Talebi*: Assistant Professor of Educational Sciences, Ta.C., Islamic Azad University, Tabriz, Iran
3. Naser Shirbagi: Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran

Corresponding author's email: Btalebi19721@gmail.com

Abstract

This study aimed to identify and explain the barriers to policymaking for the development and management of the National Organization for Development of Exceptional Talents (NODET) in deprived areas. This qualitative study employed thematic analysis. Participants were 17 experts and policymakers in education and NODET from Tehran, Kurdistan, and East Azerbaijan provinces, selected through purposive sampling until theoretical saturation was achieved. Data were collected through semi-structured interviews lasting 45–75 minutes. The data were analyzed using Braun and Clarke's six-phase thematic analysis, including familiarization with the data, initial coding, searching for themes, reviewing themes, defining and naming themes, and producing the report. Trustworthiness was established according to Lincoln and Guba's criteria of credibility, dependability, confirmability, and transferability through participant feedback, source triangulation, reflexive notes, and independent coding of a proportion of the data. Intercoder agreement calculated using Holsti's formula was 84%. The analysis identified five major themes as barriers to NODET development and management in deprived areas: "centralization and the centralized structure of the educational system," encompassing limited participation of regions and schools in policymaking, uniform policies for heterogeneous regions, implementation weaknesses, and complex bureaucracy; "shortage of financial and infrastructural resources," including unequal budget allocation, inadequate facilities, shortages of experienced teachers, and dependence on tuition fees; "weaknesses in talent identification and recruitment," including reliance on entrance examinations and private training, neglect of disadvantaged gifted students, lack of complementary identification procedures, the influence of the entrance-examination economy, and low quality of regular schools; "educational and psychological challenges," including academic pressure, labeling, social isolation, and neglect of multidimensional skills; and "cultural and social gaps," including limited parental awareness, insufficient counseling, the social status attached to NODET schools, and intense family competition. The themes were interrelated, with centralization functioning as a fundamental barrier that intensified other structural, resource-related, procedural, psychological, and sociocultural obstacles. Barriers to NODET development in deprived areas are multidimensional and interconnected; therefore, promoting educational equity requires more decentralized policymaking, equitable resource distribution, reform of talent-identification mechanisms, stronger educational and psychological support, and targeted measures to reduce cultural and social disparities between deprived and advantaged regions.

Keywords: *Educational policymaking, NODET, deprived areas, gifted students, policymaking barriers, thematic analysis, educational equity.*

مقدمه

عدالت آموزشی یکی از بنیادی‌ترین اصول در سیاست‌گذاری نظام‌های آموزشی معاصر است و تحقق آن مستلزم آن است که همه دانش‌آموزان، صرف‌نظر از محل سکونت، وضعیت اقتصادی خانواده، موقعیت اجتماعی یا سطح برخورداری منطقه، امکان دسترسی واقعی و معنادار به فرصت‌های یادگیری و شکوفایی استعدادهای خود را داشته باشند. این اصل در حوزه آموزش دانش‌آموزان بااستعداد و تیزهوش اهمیت مضاعفی پیدا می‌کند، زیرا استعداد بالا لزوماً در محیط‌های برخوردار ظهور نمی‌کند و بسیاری از دانش‌آموزان دارای ظرفیت‌های شناختی، خلاقانه و تحصیلی برجسته در مناطق محروم، روستایی یا کم‌برخوردار رشد می‌کنند، اما به دلیل محدودیت در دسترسی به منابع آموزشی، خدمات تخصصی، اطلاعات، معلمان باتجربه و حمایت‌های اجتماعی، فرصت لازم برای شناسایی و پرورش توانایی‌های خود را به دست نمی‌آورند. مطالعات جدید نشان داده‌اند که مسئله محرومیت در آموزش تیزهوشان صرفاً به فقدان امکانات فیزیکی محدود نمی‌شود، بلکه مجموعه‌ای از موانع ساختاری، فرهنگی، اقتصادی و نهادی می‌تواند باعث شود دانش‌آموزان کم‌برخوردار حتی پیش از ورود به فرایند رسمی شناسایی استعداد از چرخه فرصت‌ها خارج شوند (Finn, 2026). از این منظر، سیاست‌گذاری برای آموزش استعدادهای برتر باید نه‌تنها به معیارهای شناسایی و برنامه‌های آموزشی، بلکه به نابرابری در شرایط اولیه رشد استعداد نیز توجه کند. پژوهش‌های مبتنی بر رویکرد منابع آموزشی نشان می‌دهند که دسترسی به سرمایه‌های آموزشی، محیط‌های غنی یادگیری، حمایت خانواده و مدرسه و فرصت‌های پایدار برای تمرین و رشد، از عوامل تعیین‌کننده در تبدیل استعداد بالقوه به عملکرد برجسته هستند (Marquina et al., 2026). بنابراین، اگر مناطق محروم از این منابع به‌طور سیستماتیک کمتر برخوردار باشند، نظام آموزشی عملاً زمینه بازتولید نابرابری را فراهم می‌کند.

از منظر نظری، رشد استعداد پدیده‌ای صرفاً فردی نیست، بلکه در تعامل پیوسته میان ظرفیت‌های فردی و منابع محیطی شکل می‌گیرد. رویکرد اکتیوتوپ بر این فرض استوار است که عملکرد برجسته حاصل تعامل میان منابع یادگیری فردی و منابع آموزشی موجود در محیط است و فقدان هر یک از این منابع می‌تواند مسیر رشد استعداد را مختل سازد (Marquina et al., 2026). تحلیل آموزش استعدادهای برتر در چین نیز نشان داده است که کیفیت و توزیع منابع آموزشی، فرصت‌های یادگیری و نظام‌های حمایتی نقش تعیین‌کننده‌ای در رشد دانش‌آموزان بااستعداد دارند و حتی نظام‌های دارای برنامه‌های گسترده آموزش تیزهوشان، در صورت توزیع نابرابر منابع، با چالش عدالت و دسترسی مواجه می‌شوند (Wang et al., 2026). بر همین مبنا، مناطق محروم را نمی‌توان صرفاً بر اساس درآمد یا شاخص‌های اقتصادی تعریف کرد؛ این مناطق اغلب با نوعی محرومیت انباشته مواجه‌اند که شامل ضعف زیرساخت‌های مدرسه‌ای، محدودیت نیروی انسانی متخصص، دسترسی کمتر به برنامه‌های غنی‌سازی، ضعف آگاهی خانواده‌ها و محدودیت در دسترسی به شبکه‌های حمایتی است. چنین وضعیتی می‌تواند باعث شود استعدادهای موجود در این مناطق نه‌تنها رشد نکنند، بلکه اساساً در فرایند شناسایی رسمی نیز دیده نشوند. ازاین‌رو، سیاست‌گذاری در حوزه آموزش استعدادهای برتر باید به‌جای فرض برابری صوری فرصت‌ها، به تفاوت واقعی در منابع و ظرفیت‌های مناطق توجه کند.

یکی از چالش‌های اساسی در این زمینه، نحوه شناسایی دانش‌آموزان بااستعداد است. نظام‌های شناسایی سنتی اغلب بر آزمون‌های استاندارد، نمرات تحصیلی یا معرفی توسط معلمان متکی هستند؛ در حالی که هر یک از این سازوکارها ممکن است تحت تأثیر شرایط اجتماعی و اقتصادی قرار گیرند. پژوهش‌ها نشان می‌دهد دانش‌آموزان متعلق به گروه‌های کم‌برخوردار، اقلیت‌ها و خانواده‌های دارای وضعیت اجتماعی ـ اقتصادی پایین‌تر، در برنامه‌های آموزش استعدادهای برتر به‌طور نامتناسبی کمتر حضور دارند (Robertson, 2024). بخشی از این نابرابری ناشی از آن است که دانش‌آموزان برخوردار به کلاس‌های آمادگی، برنامه‌های تقویتی، منابع آموزشی مکمل و راهنمایی خانوادگی بیشتری دسترسی دارند و در نتیجه احتمال موفقیت آنان در آزمون‌ها و فرایندهای غربالگری رسمی افزایش می‌یابد. در مقابل، دانش‌آموزان محروم ممکن است حتی در صورت برخورداری از استعداد بالا، به دلیل فقدان آمادگی آزمونی یا نبود اطلاعات کافی درباره فرصت‌ها شناسایی نشوند. پژوهش Dixson و همکاران نشان می‌دهد که عدم تناسب در بازنمایی گروه‌های مختلف در آموزش تیزهوشان تنها ناشی از تفاوت در توانایی واقعی نیست، بلکه فرایندهای معرفی، ارزیابی و تصمیم‌گیری نهادی نیز در تولید این شکاف نقش دارند (Dixson et al., 2025). این یافته اهمیت بازنگری در سازوکارهای شناسایی استعداد را برجسته می‌سازد، به‌ویژه در نظام‌هایی که آزمون‌های رقابتی نقش محوری در ورود به مدارس یا برنامه‌های ویژه دارند.

علاوه بر آزمون‌های رسمی، باورها و برداشت‌های معلمان و مدیران نیز می‌تواند بر فرایند شناسایی استعداد اثرگذار باشد. پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که حتی متخصصان آموزشی ممکن است دارای برداشت‌های نادرست یا کلیشه‌ای درباره ویژگی‌های دانش‌آموزان تیزهوش باشند و این باورها می‌تواند بر نحوه معرفی، حمایت و ارزیابی آنان تأثیر بگذارد (Ercan & Ziegler, 2025). اگر تیزهوشی صرفاً با عملکرد تحصیلی بالا، رفتار سازگار یا موفقیت در آزمون‌های استاندارد برابر دانسته شود، دانش‌آموزانی که استعدادهای متفاوت، زمینه‌های فرهنگی متفاوت یا مشکلات اقتصادی دارند، ممکن است نادیده گرفته شوند. در چنین شرایطی، سوگیری‌های نهادی و شناختی با نابرابری‌های ساختاری ترکیب می‌شوند و احتمال شناسایی دانش‌آموزان محروم را کاهش می‌دهند. این مسئله در مناطق کم‌برخوردار اهمیت بیشتری دارد، زیرا محدودیت منابع مدرسه‌ای می‌تواند باعث شود معلمان فرصت یا ابزار کافی برای مشاهده و پرورش ابعاد مختلف استعداد را نداشته باشند. بنابراین، سیاست‌گذاری مؤثر در این حوزه مستلزم بازنگری هم‌زمان در ابزارهای سنجش، شیوه‌های معرفی دانش‌آموزان و آموزش حرفه‌ای معلمان و مدیران است.

موضوع عدالت در آموزش استعدادهای برتر همچنین با مسئله آموزش فراگیر پیوند دارد. مرور نظام‌مند مطالعات مربوط به تیزهوشی در چارچوب آموزش فراگیر نشان داده است که هنوز میان سیاست‌های مربوط به آموزش ویژه استعدادهای برتر و اصول فراگیرسازی آموزشی تنش‌هایی وجود دارد و بسیاری از نظام‌های آموزشی نتوانسته‌اند راه‌حلی متوازن برای پاسخ به نیازهای دانش‌آموزان مستعد و در عین حال حفظ عدالت و مشارکت همگانی ارائه کنند (Marsili et al., 2025). در برخی کشورها، برنامه‌های آموزش تیزهوشان به‌گونه‌ای طراحی شده‌اند که بیشتر در اختیار گروه‌های برخوردار قرار گرفته‌اند و در نتیجه به‌جای کاهش نابرابری، به تثبیت آن کمک کرده‌اند. تجربه مناطق محروم نیز نشان می‌دهد که دانش‌آموزان بااستعداد این مناطق اغلب دسترسی محدودتری به دوره‌های پیشرفته، برنامه‌های فوق‌برنامه و

فرصت‌های یادگیری غنی دارند (Reid & Sutherland, 2025). بازتاب‌های دانش‌آموزان بااستعداد در مناطق محروم نشان می‌دهد که محرومیت جغرافیایی و اجتماعی می‌تواند علاوه بر محدودکردن دسترسی آموزشی، احساس بیگانگی و نادیده‌گرفته‌شدن را نیز ایجاد کند (Reid & Sutherland, 2025). این مسئله نشان می‌دهد که سیاست‌های توسعه مدارس و برنامه‌های استعدادهای برتر باید فراتر از توسعه کمی مراکز آموزشی، بر کیفیت تجربه آموزشی، دسترسی واقعی و مشارکت دانش‌آموزان نیز تمرکز داشته باشند.

بررسی سیاست‌های آموزش تیزهوشان در کشورهای مختلف نیز نشان می‌دهد که چالش دسترسی عادلانه مسئله‌ای جهانی است. در کشورهای عضو شورای همکاری خلیج فارس، با وجود سرمایه‌گذاری‌های قابل توجه در آموزش و ایجاد برنامه‌های ویژه برای دانش‌آموزان بااستعداد، همچنان نبود چارچوب‌های سیاستی منسجم، تفاوت در نظام‌های شناسایی و پراکندگی برنامه‌ها از چالش‌های اصلی محسوب می‌شود (Aboud, 2023). تحلیل سیاست‌های آموزش تیزهوشان در قطر نیز نشان می‌دهد که تعدد برنامه‌ها و نهادهای فعال بدون وجود یک سیاست ملی یکپارچه می‌تواند به پراکندگی در شناسایی، برنامه‌ریزی و ارائه خدمات منجر شود (Alodat, 2025). این تجربه‌ها نشان می‌دهند که صرف تأسیس نهادهای تخصصی یا مدارس ویژه، تضمین‌کننده عدالت و اثربخشی نیست، بلکه هماهنگی سیاستی، ثبات مدیریتی، نظام ارزیابی و سازوکارهای اجرای منسجم نیز ضروری است.

تجربه کره جنوبی نمونه دیگری از پیچیدگی سیاست‌گذاری در این حوزه است. این کشور طی سال‌های مختلف تلاش کرده است سیاست‌های خاصی برای شناسایی و حمایت از دانش‌آموزان بااستعداد محروم تدوین کند و در دوره‌های مختلف، معیارهای اقتصادی، جغرافیایی و خانوادگی را در شناسایی این گروه‌ها وارد کرده است (Lee, 2025). این سیاست‌ها نشان می‌دهند که شناسایی استعداد در گروه‌های محروم نیازمند مداخله فعال دولت و فراتر رفتن از مدل‌های صرفاً رقابتی است. بااین‌حال، تحلیل انتقادی سیاست آموزش تیزهوشان در کره جنوبی نشان داده است که رویکردهای مبتنی بر مدیریت عمومی جدید و تأکید بیش از حد بر رقابت، کارایی و عملکرد می‌تواند اهداف عدالت‌محور را به حاشیه براند (Ren, 2024). در چنین وضعیتی، سیاستی که در سطح رسمی با هدف کاهش نابرابری طراحی شده است ممکن است در مرحله اجرا تحت تأثیر منطق بازار، رقابت و سنجش عملکرد قرار گیرد و نتیجه‌ای متفاوت از هدف اولیه ایجاد کند. بنابراین، فاصله میان طراحی سیاست و اجرای آن یکی از مسائل اساسی در تحلیل سیاست‌های آموزش استعدادهای برتر محسوب می‌شود.

این شکاف میان سیاست و اجرا در ادبیات سیاست‌گذاری آموزشی به‌طور گسترده مورد توجه قرار گرفته است. اجرای سیاست آموزشی فرایندی خطی و مکانیکی نیست، بلکه تحت تأثیر ظرفیت نهادها، منابع، نقش کنشگران، ویژگی‌های محیط محلی و تعامل میان سطوح مختلف نظام آموزشی قرار دارد (Viennet & Pont, 2017). سیاست‌هایی که بدون توجه به بافت محلی طراحی می‌شوند یا منابع لازم برای اجرای آنها پیش‌بینی نمی‌شود، ممکن است در سطح مدارس و مناطق به شکلی متفاوت اجرا شوند یا اساساً به اهداف خود دست نیابند. مطالعات داخلی نیز بر این نکته تأکید کرده‌اند که سیاست‌گذاری آموزشی زمانی اثربخش است که میان تدوین سیاست، اجرا، نظارت و بازخورد ارتباط منسجم برقرار باشد (Heidari, 2020). از این منظر، ساختار متمرکز نظام آموزشی می‌تواند چالش مهمی برای اجرای سیاست‌های متناسب با نیازهای

مناطق محروم ایجاد کند، زیرا تصمیم‌گیری در سطح مرکزی ممکن است تفاوت‌های جغرافیایی، فرهنگی، اقتصادی و آموزشی مناطق را به اندازه کافی در نظر نگیرد.

مطالعات مربوط به سیاست آموزشی مدارس نیز نشان می‌دهند که طراحی موفق سیاست نیازمند توجه هم‌زمان به عناصر نهادی، اجرایی، منابع انسانی و سازوکارهای نظارت است (Sarghini et al., 2023). در حوزه مدارس استعدادهای برتر، این ضرورت پیچیده‌تر است، زیرا علاوه بر مسائل عمومی مدیریت و سیاست‌گذاری مدرسه، موضوعاتی مانند شناسایی استعداد، آموزش تخصصی، فشارهای تحصیلی و تعامل با خانواده‌ها نیز مطرح می‌شود. اجرای سیاست در مناطق محروم زمانی دشوارتر می‌شود که مدارس با کمبود نیروی انسانی متخصص، ضعف زیرساختی و محدودیت منابع مالی روبه‌رو باشند. یافته‌های مطالعات مربوط به اجرای برنامه‌های آموزشی و روانی در مدارس نشان داده‌اند که کمبود منابع، ضعف همکاری بین‌بخشی، محدودیت آموزش حرفه‌ای و نبود حمایت مدیریتی از جمله موانع پرتکرار اجرای برنامه‌های مدرسه‌محور هستند (Luo et al., 2025). به‌طور مشابه، مرور نظام‌مند موانع اجرای مداخلات پیشگیرانه در مدارس نشان داده است که موانع سازمانی، محدودیت زمان، منابع ناکافی، نگرش کارکنان و ضعف هماهنگی نهادی می‌توانند اثربخشی سیاست‌ها را به شکل قابل توجهی کاهش دهند (Schäfer et al., 2025). این یافته‌ها قابل تعمیم مفهومی به سیاست‌های توسعه مدارس سمپاد نیز هستند، زیرا تحقق اهداف این مدارس به ظرفیت اجرایی و حمایتی مدرسه وابسته است.

منابع انسانی به‌ویژه معلمان، مدیران و مشاوران از دیگر عناصر کلیدی در توسعه سیاست‌های مرتبط با دانش‌آموزان بااستعداد هستند. در مناطق محروم، نگهداشت معلمان متخصص و باتجربه یکی از مهم‌ترین چالش‌هاست و کمبود نیروی حرفه‌ای می‌تواند شکاف میان مدارس برخوردار و محروم را تشدید کند. تجربه اجرای سیاست پذیرش دانش‌آموزان آسیب‌پذیر اجتماعی در مدارس تیزهوشان قزاقستان نشان داده است که حتی در صورت وجود سیاست رسمی برای افزایش دسترسی گروه‌های محروم، مدارس ممکن است به دلیل عدم آمادگی تحصیلی دانش‌آموزان، کمبود آموزش تخصصی معلمان و نبود حمایت سازمانی با مشکلات جدی مواجه شوند (Sadyrbayev, 2025). این مسئله نشان می‌دهد که سیاست دسترسی بدون سیاست پشتیبانی، نمی‌تواند به تحقق عدالت منجر شود. دانش‌آموزان محروم پس از ورود به برنامه‌های ویژه نیز ممکن است به حمایت‌های آموزشی، روان‌شناختی و اجتماعی بیشتری نیاز داشته باشند تا بتوانند با محیط جدید سازگار شوند و از ظرفیت‌های خود بهره ببرند.

در کنار مسائل ساختاری و آموزشی، ابعاد روان‌شناختی تجربه دانش‌آموزان بااستعداد نیز باید در سیاست‌گذاری مورد توجه قرار گیرد. انتظارات بالا، فشار برای موفقیت، کمال‌گرایی، رقابت و هویت تیزهوشی می‌توانند تجربه تحصیلی دانش‌آموزان را پیچیده سازند. پژوهش کیفی درباره کمال‌گرایی در دختران نوجوان تیزهوش نشان داده است که کمال‌گرایی در این گروه از تعامل عوامل فردی، خانوادگی، اجتماعی و آموزشی شکل می‌گیرد و انتظارات بالا و محیط رقابتی می‌توانند فشار روانی قابل توجهی ایجاد کنند (Amanollahi et al., 2026). در چنین شرایطی، اگر سیاست مدارس استعدادهای برتر تنها بر پیشرفت تحصیلی و نتایج رقابتی متمرکز باشد، ممکن است نیازهای روانی و اجتماعی دانش‌آموزان نادیده گرفته شود. مطالعات داخلی درباره سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان نیز نشان داده‌اند که محیط مدرسه، نقش مدیران و

سازوکارهای ارتقای سلامت روان می‌توانند در تقویت ظرفیت‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان مؤثر باشند (Mahmoodaliloo et al., 2024). از این‌رو، توسعه مدارس استعدادهای برتر باید هم‌زمان شامل برنامه‌های حمایت روانی، مشاوره، مهارت‌های اجتماعی و پیشگیری از فشارهای افراطی باشد.

مسئله دیگری که در این زمینه مطرح می‌شود، بازنمایی اجتماعی مفهوم «دانش‌آموز نخبه» و «مدرسه تیزهوشان» است. در ایران، مفهوم نخبگی و دانش‌آموز نخبه در طول زمان تحت تأثیر تحولات اجتماعی، فرهنگی و سیاستی بازتعریف شده و همواره معنایی ثابت و صرفاً علمی نداشته است (Abdollahi Khanghah et al., 2018). این امر نشان می‌دهد که مدارس استعدادهای برتر علاوه بر نقش آموزشی، دارای بار نمادین و اجتماعی نیز هستند. هنگامی که ورود به این مدارس به شاخص منزلت اجتماعی تبدیل می‌شود، رقابت خانواده‌ها شدت می‌گیرد و بازار گسترده‌ای از کلاس‌های آمادگی، کتاب‌ها و خدمات آموزشی شکل می‌گیرد. در چنین فضایی، خانواده‌های دارای منابع مالی بیشتر امکان سرمایه‌گذاری بیشتری برای موفقیت فرزندان خود دارند و این امر به‌طور غیرمستقیم شانس دانش‌آموزان کم‌برخوردار را کاهش می‌دهد. بنابراین، نابرابری در دسترسی به سمپاد صرفاً ناشی از ضعف مدرسه یا نبود زیرساخت نیست، بلکه از تعامل میان فرهنگ رقابتی، سرمایه اقتصادی خانواده‌ها و سازوکارهای گزینش نیز تأثیر می‌پذیرد.

به همین دلیل، تحلیل موانع سیاست‌گذاری توسعه سمپاد در مناطق محروم باید رویکردی چندسطحی داشته باشد. در سطح کلان، ساختار متمرکز، سیاست‌های توزیع منابع و ثبات مدیریتی اهمیت دارند؛ در سطح میانی، ظرفیت ادارات آموزش و پرورش، مدارس، مدیران و معلمان تعیین‌کننده هستند؛ و در سطح خرد، تجربه دانش‌آموزان و خانواده‌ها، آگاهی از فرصت‌ها، دسترسی به مشاوره و آمادگی تحصیلی نقش دارد. پژوهش‌های بین‌المللی درباره دانش‌آموزان محروم نشان داده‌اند که حذف تنها یک مانع، برای مثال اصلاح آزمون ورودی، بدون توجه به سایر عوامل، احتمالاً اثر محدودی خواهد داشت (Finn, 2026). در مقابل، سیاست‌های مؤثر باید مجموعه‌ای از اقدامات مکمل شامل شناسایی فعال، حمایت مالی، تقویت مدارس مبدأ، آموزش معلمان، ارائه مشاوره، پشتیبانی روان‌شناختی و اصلاح ساختارهای اجرایی را در بر گیرند. در همین راستا، پژوهش‌های مربوط به آموزش فراگیر نیز بر ضرورت طراحی نظام‌هایی تأکید دارند که بتوانند استعداد را در بسترهای اجتماعی و فرهنگی متنوع شناسایی و حمایت کنند (Marsili et al., 2025).

با وجود گسترش ادبیات بین‌المللی درباره نابرابری در آموزش تیزهوشان، در ایران پژوهش‌های محدودی به‌طور مستقیم بر بازدارنده‌های سیاست‌گذاری توسعه سمپاد در مناطق محروم متمرکز شده‌اند. بخش مهمی از مطالعات موجود یا بر عملکرد و ویژگی‌های دانش‌آموزان تمرکز داشته‌اند، یا مسائل سیاست‌گذاری را در سطح کلی نظام آموزشی بررسی کرده‌اند. در نتیجه، هنوز شناخت جامعی از نحوه تعامل موانع ساختاری، منابعی، اجرایی، روان‌شناختی و فرهنگی در مسیر توسعه سمپاد در مناطق کم‌برخوردار وجود ندارد. افزون بر این، دیدگاه کنشگرانی که مستقیماً در تدوین، اجرا یا مدیریت این سیاست‌ها نقش دارند، کمتر به‌صورت نظام‌مند بررسی شده است. در حالی که پژوهش‌های سیاست‌گذاری نشان می‌دهد ادراک و تجربه مدیران، کارشناسان، معلمان و سایر ذی‌نفعان برای شناسایی نقاط شکست سیاست و طراحی راه‌حل‌های عملی اهمیت اساسی دارد (Viennet & Pont, 2017). ازاین‌رو، مطالعه کیفی تجربه خبرگان و سیاست‌گذاران می‌تواند تصویری عمیق‌تر از موانعی ارائه

دهد که در اسناد رسمی یا شاخص‌های کمی آشکار نمی‌شوند و زمینه لازم را برای بازطراحی سیاست‌های متناسب با نیازهای مناطق محروم فراهم آورد.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر شناسایی و واکاوی بازدارنده‌های سیاست‌گذاری توسعه و مدیریت سمپاد در مناطق محروم با اتکا به دیدگاه خبرگان و سیاست‌گذاران حوزه آموزش و پرورش و استعدادهای درخشان است.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر با هدف شناسایی بازدارنده‌های سیاست‌گذاری توسعه و مدیریت سمپاد در مناطق محروم با رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون انجام شده است. رویکرد کیفی به محقق امکان می‌دهد تا از طریق تعامل مستقیم با مشارکت‌کنندگان، به معانی، تفسیرها و تجارب آنان در مورد موانع و چالش‌های سیاست‌گذاری دست یابد و پدیده مورد مطالعه را در بافت طبیعی خود بررسی نماید پژوهش حاضر با هدف شناسایی پیش‌ران‌های سیاست‌گذاری توسعه و مدیریت سمپاد در مناطق محروم با رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون انجام شده است. رویکرد کیفی به محقق امکان می‌دهد تا از طریق تعامل مستقیم با مشارکت‌کنندگان، به معانی، تفسیرها و تجارب آنان دست یابد و پدیده مورد مطالعه را در بافت طبیعی خود بررسی نماید و تحلیل مضمون به دلیل ماهیت اکتشافی پژوهش و هدف شناسایی الگوهای معنایی مشترک در دیدگاه خبرگان، مناسب‌ترین روش برای تحلیل داده‌ها تشخیص داده شد. این پژوهش در بازه زمانی بهمن‌ماه ۱۴۰۴ تا اردیبهشت‌ماه ۱۴۰۵ انجام شده است. جامعه آماری شامل خبرگان و سیاست‌گذاران حوزه آموزش و پرورش و سمپاد در استان‌های تهران، کردستان و آذربایجان شرقی بود. معیارهای ورود به مطالعه در اعضا هیات علمی شامل برخورداری از تحصیلات دکترای تخصصی و انتشار حداقل دو مقاله علمی پژوهشی در حوزه موضوعی سیاستگذاری آموزشی یا سمپاد، و برای خبرگان اجرایی شامل تخصص در حوزه علوم تربیتی یا آموزش نخبگان، حداقل سه سال تجربه کاری در حوزه آموزش یا مدارس استعدادهای برتر،و حداقل دو سال سابقه مدیریت عالی یا میانی در سمپاد بوده است. نمونه‌گیری به روش هدفمند انجام شد و تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. اشباع نظری زمانی حاصل می‌شود که مصاحبه‌های جدید اطلاعات تازه‌ای به داده‌های موجود اضافه نکنند. در این پژوهش، پس از انجام پانزده مصاحبه، داده جدیدی به دست نیامد و در راستای اطمینان از اشباع نظری، مصاحبه شانزده و هفده نیز انجام گردید در این پژوهش، پس از انجام پانزده مصاحبه، داده جدیدی به دست نیامد و در راستای اطمینان از اشباع نظری مصاحبه شانزده و هفده نیز انجام گردید و در مجموع ۱۷ نفر در پژوهش مشارکت داشتند.

مشارکت‌کنندگان شامل هفده نفر از خبرگان و سیاست‌گذاران حوزه آموزش و پرورش و سمپاد سه استان (۴ نفر کردستان، ۶ نفر تهران، ۷ نفر آذربایجان شرقی) بودند که از نظر جنسیت (۱۰ مرد و ۷ زن)، سن (۴۱ تا ۵۵ سال)، سابقه کاری (۱۳ تا ۲۸ سال) و نقش سازمانی تنوع داشتند. تمامی مشارکت‌کنندگان دارای مدرک دکتری تخصصی در حوزه‌های علوم تربیتی، مدیریت آموزشی، روان‌شناسی تربیتی، سیاست‌گذاری آموزشی یا برنامه‌ریزی درسی بودند. نقش‌های سازمانی آنان شامل مدیران ارشد و میانی سازمان سمپاد، مدیرکل آموزش و

پرورش استان، مدیران ستادی وزارت آموزش و پرورش در حوزه سمپاد، اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها، معلمان باتجربه مدارس سمپاد و کارشناسان بنیاد ملی نخبگان بود که امکان گردآوری داده‌ها از سطوح مختلف تصمیم‌گیری و اجرا را فراهم آورد.

ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود که سوالات آن بر اساس مبانی نظری و پیشینه پژوهش در حوزه بازدارنده‌های سیاست‌گذاری آموزشی طراحی شد. روایی محتوایی سوالات با استفاده از نظرات اساتید راهنما و دو خبره غیرمشارکت‌کننده تأیید گردید. سوالات اصلی در سه بخش طراحی شد: مشخصات و سوابق مشارکت‌کننده، بازدارنده‌های سیاست‌گذاری توسعه و مدیریت سمپاد در مناطق محروم، و سوال باز برای دیدگاه‌های تکمیلی. نمونه سوالات عبارت بودند از: «از دیدگاه شما، مهم‌ترین موانع و بازدارنده‌های سیاست‌گذاری در حوزه توسعه سمپاد در مناطق محروم چیست؟»، «چه عواملی در سطح ساختاری و نهادی بر شکست یا ناکارآمدی سیاست‌های سمپاد در مناطق محروم تأثیرگذارند؟»، «نقش و جایگاه مناطق آموزش و پرورش و مدارس در فرآیند سیاست‌گذاری سمپاد چگونه است و چه موانعی بر سر راه مشارکت آنان وجود دارد؟»، و «چه عواملی در سطح قوانین، مقررات و فرآیندهای اداری به عنوان مانع عمل می‌کنند؟». مصاحبه‌ها با هماهنگی قبلی و توافق مکان و زمان انجام شد. قبل از هر مصاحبه، اهداف پژوهش توضیح داده شد و رضایت آگاهانه برای یادداشت و ثبت اخذ گردید. میانگین مدت مصاحبه ۴۵ تا ۷۵ دقیقه بود.

برای تحلیل داده‌ها، از روش تحلیل مضمون با رویکرد شش مرحله‌ای براون و کلارک (Braun & Clarke, ۲۰۰۶) شامل آشنایی با داده‌ها، کدگذاری اولیه، جستجوی مضامین، بازبینی مضامین، تعریف و نام‌گذاری مضامین، و نگارش گزارش استفاده شد. در مرحله کدگذاری اولیه، واحدهای معنادار از متن مصاحبه‌ها استخراج و کدهای اولیه اختصاص داده شد. سپس کدها بر اساس شباهت‌های معنایی در زیرمضمون‌ها و مضمون‌های اصلی سازماندهی شدند. مضامین استخراج‌شده با بازگشت به داده‌های خام بازبینی و انسجام درونی آنها تأیید شد.

برای پیشگیری از سوگیری پژوهشگر، یادداشت‌های تأملی برای فاصله‌گیری از مفروضات پیشین و کدگذاری مستقل ۳۰ درصد از داده‌ها توسط دو ممیز همکار و محاسبه توافق بین‌کدگذاران استفاده شد. برای تأمین قابلیت اعتماد یافته‌ها، از چارچوب گوبا و لینکلن شامل چهار معیار اعتبارپذیری، قابلیت اتکا، تأییدپذیری و انتقال‌پذیری استفاده شد. اعتبارپذیری از طریق درگیری طولانی‌مدت پژوهشگر با داده‌ها، بازخورد مشارکت‌کنندگان و سه‌سوسازی منابع داده با استفاده از مشارکت‌کنندگانی با نقش‌های سازمانی متفاوت تأمین شد. قابلیت اتکا از طریق مستندسازی دقیق مراحل گردآوری و تحلیل داده‌ها و ممیزی همکاران در فرایند کدگذاری مورد توجه قرار گرفت. برای تأمین تأییدپذیری، یادداشت‌های تأملی پژوهشگر ثبت شد و بخشی از داده‌ها به‌صورت مستقل توسط دو پژوهشگر همکار کدگذاری و نتایج مقایسه گردید. همچنین انتقال‌پذیری یافته‌ها از طریق ارائه توصیف غنی از زمینه پژوهش، ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان و فرایند اجرای پژوهش امکان‌پذیر شد. میزان توافق بین کدگذاران بر اساس فرمول هولستی ۸۴ درصد محاسبه شد که بیانگر ثبات قابل قبول فرایند کدگذاری بود.

یافته‌ها

پرورش و سمپاد، مضامین اصلی و فرعی مرتبط با بازدارنده‌های سیاست‌گذاری توسعه و مدیریت سمپاد در مناطق محروم شناسایی شد. در فرآیند کدگذاری، ابتدا واحدهای معنادار از متن مصاحبه‌ها استخراج و کدهای اولیه به آنها اختصاص داده شد. سپس کدهای اولیه بر اساس شباهت‌های معنایی و ارتباط مفهومی، در زیرمضمون‌ها سازماندهی شدند و نهایتاً زیرمضمون‌ها با اشتراکات معنایی مناسب، مضمون‌های اصلی را شکل دادند. برای اطمینان از اشباع نظری، پس از انجام پانزده مصاحبه، محقق به تکرار الگوهای معنایی برخورد کرد و مصاحبه‌های شانزده و هفده اطلاعات تازه‌ای به داده‌های موجود اضافه نکردند. یافته‌ها نشان می‌دهد که پنج مضمون اصلی به عنوان بازدارنده‌های سیاست‌گذاری توسعه و مدیریت سمپاد در مناطق محروم شناسایی شد که بر اساس جدول یک به تفصیل مورد بررسی قرار می‌گیرند.

جدول ۱: مضامین، زیرمضمون‌ها و کدهای بازدارنده های سیاست‌گذاری توسعه و مدیریت سمپاد در مناطق محروم

مضمون اصلی	زیرمضمون‌ها	کدهای استخراج‌شده از مصاحبه‌ها
تمرکزگرایی و ساختار متمرکز نظام آموزشی	عدم مشارکت مناطق و مدارس در سیاست‌گذاری	تصمیم‌گیری از بالا به پایین، نبود نقش مناطق در تدوین سیاست‌ها، عدم مشارکت مناطق و مدارس در سیاست‌گذاری
	نگاه یکسان به مناطق مختلف	عدم توجه به تفاوت‌های منطقه‌ای، سیاست‌های یکدست برای همه مناطق
	ضعف در اجرای سیاست‌های ابلاغی	ناهماهنگی سیاست‌ها با واقعیت مناطق، شکاف بین تدوین و اجرا
	موانع اداری و بروکراسی پیچیده	فرآیندهای طولانی، کاغذبازی، عدم انعطاف اداری
کمبود منابع مالی و زیرساختی در مناطق محروم	نابرابری در توزیع بودجه آموزشی	تمرکز بودجه در مناطق برخوردار، سهم ناچیز مناطق محروم
	ضعف زیرساخت‌های آموزشی	کمبود فضاهای آموزشی، نبود آزمایشگاه و کارگاه، امکانات محدود
	کمبود معلمان مجرب	نبود معلمان متخصص، تمایل معلمان به مناطق برخوردار
	وابستگی به شهریه	تأثیر شهریه بر دسترسی خانواده‌های کم‌درآمد، نابرابری در امکان ثبت‌نام
ضعف در نظام شناسایی و جذب استعدادهای برتر	وابستگی به آزمون‌های ورودی و تأثیر آموزش‌های خصوصی	نقش کلاس‌های تقویتی، تأثیر توان مالی بر موفقیت در آزمون
	غفلت از استعدادهای دانش‌آموزان محروم	نادیده‌گرفتن استعدادهای مناطق کم‌برخوردار، عدم جستجوی فعال
	نبود فرآیندهای شناسایی تکمیلی	عدم شناسایی پس از آزمون، غفلت از استعدادهای دیرشکوفا
	تأثیر اقتصاد کنکور و آموزش‌های پولی	صنعت کنکور، کانون‌های آموزشی پولی، نابرابری در دسترسی به امکانات
	کیفیت پایین مدارس عادی	تفاوت فاحش کیفیت مدارس، تأثیر بر عملکرد دانش‌آموزان
چالش‌های آموزشی و روان‌شناختی در مدارس سمپاد	فشار تحصیلی و روانی بر دانش‌آموزان	استرس بالا، حجم سنگین تکالیف، انتظارات بیش از حد
	ایجاد برچسب باهوش بودن و توقعات بالا	برچسب‌زنی، توقعات غیرواقعی از دانش‌آموزان
	انزوای اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش	گوشه‌گیری، عدم ارتباط با همسالان عادی، احساس تفاوت
	یک‌سویه‌پروری و غفلت از مهارت‌های چندبعدی	تمرکز صرف بر دروس نظری، غفلت از مهارت‌های عملی و اجتماعی
شکاف فرهنگی و اجتماعی میان مناطق محروم و برخوردار	عدم آگاهی خانواده‌ها از فرصت‌های سمپاد	بی‌اطلاعی از آزمون‌ها، نبود اطلاع‌رسانی مناسب
	نبود مشاوره و هدایت تحصیلی	فقدان مشاوران مجرب، عدم راهنمایی دانش‌آموزان
	ارزش‌گذاری اجتماعی مدارس سمپاد	نماد منزلت اجتماعی، شکاف طبقاتی
	فشار و رقابت خانواده‌ها	رقابت شدید برای ورود، هزینه‌های روانی و مالی
	ایجاد عطش اجتماعی و رشد کلاس‌های تقویتی	گسترش صنعت کنکور، افزایش نابرابری

مضمون اول: تمرکزگرایی و ساختار متمرکز نظام آموزشی

مشارکت‌کنندگان به طور مکرر به ساختار متمرکز نظام آموزشی ایران به عنوان یکی از مهم‌ترین موانع توسعه متوازن سمپاد در مناطق محروم اشاره کردند. این مضمون از چهار زیرمضمون «عدم مشارکت مناطق و مدارس در سیاست‌گذاری»، «نگاه یکسان به مناطق مختلف»، «ضعف در اجرای سیاست‌های ابلاغی» و «موانع اداری و بروکراسی پیچیده» تشکیل شده است. در زیرمضمون «عدم مشارکت مناطق و مدارس در سیاست‌گذاری»، یکی از مدیران ارشد گفت: «سیاست‌ها در تهران و در سطح ستاد تدوین می‌شوند و سپس به مناطق و مدارس ابلاغ می‌گردند. مناطق آموزشی و مدارس هیچ نقشی در تدوین این سیاست‌ها ندارند. در حالی که مناطق محروم با شرایط کاملاً متفاوتی مواجه هستند و سیاست‌های یکسان، پاسخگوی نیازهای آنها نیست» (P۹، مدیر ارشد). در زیرمضمون «نگاه یکسان به مناطق مختلف»، یکی از معلمان مناطق محروم با اشاره به شرایط متفاوت مناطق، بیان کرد: «منطقه ما با منطقه برخوردار شهر قابل مقایسه نیست. امکانات، نیروی انسانی، سطح سواد خانواده‌ها، همه چیز متفاوت است. اما سیاست‌ها و دستورالعمل‌ها برای همه مناطق یکسان ابلاغ می‌شود. این نگاه یکسان، عملاً به ضرر مناطق محروم تمام می‌شود» (P۱۰، معلم). در زیرمضمون «موانع اداری و بروکراسی پیچیده»، یکی از کارشناسان گفت: «بروکراسی پیچیده اداری، یکی از موانع جدی در اجرای سیاست‌هاست. فرآیندهای طولانی، کاغذبازی‌های بی‌نتیجه و عدم انعطاف اداری، باعث می‌شود بسیاری از سیاست‌های خوب، در مرحله اجرا زمین‌گیر شوند» (P۱۳، کارشناس).

مضمون دوم: کمبود منابع مالی و زیرساختی در مناطق محروم

یکی از چالش‌های اساسی که مشارکت‌کنندگان مطرح کردند، توزیع ناعادلانه منابع آموزشی در مناطق محروم است. این مضمون از چهار زیرمضمون «نابرابری در توزیع بودجه آموزشی»، «ضعف زیرساخت‌های آموزشی»، «کمبود معلمان مجرب» و «وابستگی به شهریه» تشکیل شده است. در زیرمضمون «نابرابری در توزیع بودجه آموزشی»، یکی از مدیران ارشد گفت: «بودجه آموزشی کشور به طور ناعادلانه توزیع می‌شود. مناطق برخوردار سهم بسیار بیشتری از بودجه را به خود اختصاص می‌دهند و مناطق محروم با حداقل‌ترین امکانات اداره می‌شوند. این نابرابری در توزیع بودجه، شکاف آموزشی را عمیق‌تر می‌کند» (P۱، مدیر ارشد). در زیرمضمون «ضعف زیرساخت‌های آموزشی»، یکی از معلمان مناطق محروم با اشاره به وضعیت مدرسه خود گفت: «مدرسه ما حتی آزمایشگاه ساده‌ای ندارد. کتابخانه‌اش محدود است و فضای آموزشی مناسبی در اختیار ندارد. چگونه می‌توانیم با این امکانات، دانش‌آموزان را برای آزمون‌های سمپاد آماده کنیم؟» (P۱۰، معلم). در زیرمضمون «کمبود معلمان مجرب»، یکی از مدیران ارشد بیان کرد: «معلمان مجرب و متخصص ترجیح می‌دهند در مناطق برخوردار و شهرهای بزرگ تدریس کنند. مناطق محروم با کمبود شدید معلمان مجرب مواجه هستند و این موضوع، کیفیت آموزشی در این مناطق را به شدت کاهش می‌دهد» (P۱۱، مدیر ارشد).

مضمون سوم: ضعف در نظام شناسایی و جذب استعدادهای برتر در مناطق محروم

مشارکت‌کنندگان بر این باور بودند که نظام شناسایی موجود، عمدتاً مبتنی بر آزمون‌های ورودی است که با گسترش کلاس‌های تقویتی و آموزش‌های خصوصی، امکان دستکاری و سوگیری را فراهم می‌آورد. این مضمون از پنج زیرمضمون «وابستگی به آزمون‌های ورودی و تأثیر

آموزش‌های خصوصی»، «غفلت از استعدادهای دانش‌آموزان محروم»، «نبود فرآیندهای شناسایی تکمیلی»، «تأثیر اقتصاد کنکور و آموزش‌های پولی» و «کیفیت پایین مدارس عادی» تشکیل شده است. در زیرمضمون «وابستگی به آزمون‌های ورودی و تأثیر آموزش‌های خصوصی»، یکی از اعضای هیأت علمی گفت: «استعداد را نمی‌توان صرفاً با یک آزمون سنجید. به‌ویژه آنکه امروز کلاس‌ها و کتاب‌های تقویتی متعددی وجود دارند که دانش‌آموز را به‌صورت مصنوعی برای ورود به این مدارس آماده می‌کنند. در چنین شرایطی، آزمون ورودی بیش از آنکه استعداد را بسنجد، میزان بهره‌مندی از آموزش‌های خصوصی را می‌سنجد» (P۴، عضو هیأت علمی). در زیرمضمون «غفلت از استعدادهای دانش‌آموزان محروم»، یکی از کارشناسان بنیاد نخبگان بیان کرد: «ما هیچ فرآیند فعالی برای جستجوی استعدادها در مناطق محروم نداریم. سیستم شناسایی ما منفعل است و فقط منتظر می‌ماند تا دانش‌آموزان ثبت‌نام کنند و در آزمون شرکت نمایند. در حالی که بسیاری از دانش‌آموزان بااستعداد در مناطق محروم، حتی از وجود این فرصت‌ها اطلاعی ندارند» (P۱۲، کارشناس). در زیرمضمون «کیفیت پایین مدارس عادی در مناطق محروم»، یکی از معلمان گفت: «دانش‌آموزان مناطق محروم در مدارس عادی با کیفیت پایین تحصیل می‌کنند. آنها به معلمان خوب، امکانات مناسب و برنامه‌های غنی‌سازی دسترسی ندارند. طبیعی است که در آزمون‌های ورودی سمپاد، نسبت به دانش‌آموزانی که در مدارس خوب مناطق برخوردار تحصیل کرده‌اند، عملکرد ضعیف‌تری داشته باشند. این یعنی ما از همان ابتدا، شانس را از این دانش‌آموزان گرفته‌ایم» (P۸، معلم).

مضمون چهارم: چالش‌های آموزشی و روان‌شناختی در مدارس سمپاد

مشارکت‌کنندگان به پیامدهای منفی فشارهای تحصیلی و روانی بر دانش‌آموزان سمپاد اشاره کردند. این مضمون از چهار زیرمضمون «فشار تحصیلی و روانی بر دانش‌آموزان»، «ایجاد برچسب باهوش بودن و توقعات بالا»، «انزوای اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش» و «یک‌سویه‌پروری و غفلت از مهارت‌های چندبعدی» تشکیل شده است. در زیرمضمون «فشار تحصیلی و روانی بر دانش‌آموزان»، یکی از معلمان با اشاره به تجربه خود گفت: «بعضی بچه‌ها زیر بار فشارهای والدین برای ورود به سمپاد افسرده می‌شوند و حتی اگر قبولی به دست بیاورند، خوشحال نخواهند بود. فشار تحصیلی در این مدارس بسیار بالاست و بسیاری از دانش‌آموزان با استرس و اضطراب شدید مواجه هستند» (P۸، معلم). در زیرمضمون «ایجاد برچسب باهوش بودن و توقعات بالا»، یکی از اعضای هیأت علمی بیان کرد: «برچسب تیزهوشی که به دانش‌آموزان سمپاد زده می‌شود، توقعات غیرواقعی از آنها ایجاد می‌کند. خانواده، مدرسه و حتی خود دانش‌آموز انتظار دارد که همواره بهترین باشد. این توقعات بالا، فشار روانی مضاعفی به دانش‌آموزان وارد می‌کند» (P۶، عضو هیأت علمی). در زیرمضمون «انزوای اجتماعی دانش‌آموزان تیزهوش»، یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان گفت: «جداسازی دانش‌آموزان تیزهوش از همسالان خود، باعث انزوای اجتماعی آنها می‌شود. این دانش‌آموزان در محیطی مشابه با خودشان قرار می‌گیرند و کمتر با دانش‌آموزان عادی تعامل دارند. این انزوا، می‌تواند به مشکلات روانی و اجتماعی در آینده منجر شود» (P۱۴، عضو هیأت علمی).

مضمون پنجم: شکاف فرهنگی و اجتماعی میان مناطق محروم و برخوردار

مشارکت‌کنندگان به نقش خانواده‌ها و فرهنگ عمومی در شکل‌گیری تقاضا برای مدارس سمپاد اشاره کردند. این مضمون از پنج زیرمضمون «عدم آگاهی خانواده‌ها از فرصت‌های سمپاد»، «نبود مشاوره و هدایت تحصیلی»، «ارزش‌گذاری اجتماعی مدارس سمپاد»، «فشار و رقابت خانواده‌ها» و «ایجاد عطش اجتماعی و رشد کلاس‌های تقویتی» تشکیل شده است. در زیرمضمون «عدم آگاهی خانواده‌ها در مناطق محروم از فرصت‌های سمپاد»، یکی از معلمان مناطق محروم گفت: «خانواده‌ها در مناطق محروم معمولاً از فرصت‌های موجود برای تحصیل در مدارس سمپاد اطلاع ندارند. حتی اگر هم اطلاع داشته باشند، نمی‌دانند چگونه فرزندشان را برای این آزمون‌ها آماده کنند. این شکاف اطلاعاتی، یکی از مهم‌ترین موانع مشارکت دانش‌آموزان مناطق محروم در برنامه‌های سمپاد است» (P۱۰، معلم). در زیرمضمون «ارزش‌گذاری اجتماعی مدارس سمپاد و ایجاد شکاف منزلتی»، یکی از اعضای هیأت علمی بیان کرد: «متأسفانه مدارس سمپاد به نمادی از شأن اجتماعی تبدیل شده‌اند. خانواده‌ها ورود به سمپاد را یکی از مهم‌ترین نشان‌های منزلتیابی می‌دانند. این پدیده، مدارس تیزهوشان را به کارکردی دوگانه (آموزشی و نمادین) تبدیل کرده است که خود به بازتولید فشار و رقابت در میان خانواده‌ها دامن می‌زند» (P۳، عضو هیأت علمی). در زیرمضمون «فشار و رقابت خانواده‌ها برای ورود به سمپاد»، یکی از مدیران ارشد گفت: «رقابت شدید خانواده‌ها برای ورود فرزندانشان به سمپاد، باعث شده است که هزینه‌های بالایی صرف کلاس‌های تقویتی و آمادگی آزمون شود. این رقابت، به جای کاهش نابرابری، آن را تشدید کرده است، زیرا فقط خانواده‌هایی که توان مالی دارند، می‌توانند از عهده این هزینه‌ها برآیند» (P۱، مدیر ارشد).

بر اساس یافته‌های پژوهش، پنج مضمون اصلی شناسایی‌شده به عنوان بازدارنده‌های سیاست‌گذاری توسعه سمپاد در مناطق محروم، در تعامل با یکدیگر عمل می‌کنند و یک نظام پیچیده از موانع ساختاری، منابعی، فرآیندی، روان‌شناختی و فرهنگی-اجتماعی را تشکیل می‌دهند. «تمرکزگرایی و ساختار متمرکز نظام آموزشی» به عنوان مهم‌ترین مانع، سایر موانع را تشدید می‌کند. ساختار متمرکز، نه تنها باعث می‌شود سیاست‌ها با نیازهای مناطق محروم هماهنگ نباشند، بلکه توزیع ناعادلانه منابع، ضعف نظام شناسایی، چالش‌های روان‌شناختی و شکاف فرهنگی را نیز عمیق‌تر می‌سازد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که برای سیاست‌گذاری مؤثر توسعه سمپاد در مناطق محروم، باید به هم‌پیوندی این بازدارنده‌ها توجه داشت و راهبردهای مداخله‌ای را به گونه‌ای طراحی کرد که به طور هم‌زمان به سطوح مختلف این موانع بپردازد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی بازدارنده‌های سیاست‌گذاری توسعه و مدیریت سمپاد در مناطق محروم انجام شد و یافته‌ها نشان داد که موانع این حوزه را نمی‌توان به یک عامل منفرد یا صرفاً به کمبود منابع آموزشی تقلیل داد، بلکه مجموعه‌ای درهم‌تنیده از موانع ساختاری، منابعی، فرآیندی، آموزشی ـ روان‌شناختی و فرهنگی ـ اجتماعی در شکل‌گیری و تداوم نابرابری نقش دارند. پنج مضمون اصلی شامل «تمرکزگرایی و ساختار متمرکز نظام آموزشی»، «کمبود منابع مالی و زیرساختی در مناطق محروم»، «ضعف در نظام شناسایی و جذب استعدادهای برتر»، «چالش‌های آموزشی و روان‌شناختی در مدارس سمپاد» و «شکاف فرهنگی و اجتماعی میان مناطق محروم و برخوردار» شناسایی شد. نکته مهم آن است که این مضامین به‌صورت مستقل عمل نمی‌کنند، بلکه یکدیگر را تقویت می‌کنند؛ به‌گونه‌ای که تمرکزگرایی می‌تواند توزیع نابرابر

منابع را تشدید کند، ضعف منابع بر کیفیت شناسایی استعداد اثر بگذارد و نارسایی شناسایی نیز در بستری از تفاوت‌های فرهنگی، اقتصادی و آموزشی به حذف یا نادیده‌گرفته‌شدن استعدادهای مناطق محروم منجر شود. چنین الگویی با ادبیات سیاست‌گذاری آموزشی همخوان است که اجرای سیاست را فرایندی چندسطحی و متأثر از تعامل ساختار، منابع، کنشگران و زمینه محلی می‌داند (Viennet & Pont, 2017).

نخستین و بنیادی‌ترین یافته پژوهش، نقش «تمرکزگرایی و ساختار متمرکز نظام آموزشی» به‌عنوان یکی از مهم‌ترین موانع توسعه متوازن سمپاد در مناطق محروم بود. مشارکت‌کنندگان به تصمیم‌گیری از بالا به پایین، عدم مشارکت مناطق و مدارس در تدوین سیاست‌ها، اعمال دستورالعمل‌های یکسان برای مناطق ناهمگون، شکاف میان تدوین و اجرای سیاست و پیچیدگی بروکراسی اداری اشاره کردند. این یافته از آن جهت اهمیت دارد که سیاست‌های آموزشی در مناطق محروم تنها زمانی اثربخش خواهند بود که تفاوت‌های منطقه‌ای در ظرفیت اجرایی، زیرساخت، فرهنگ، سطح سواد خانواده‌ها و دسترسی به نیروی انسانی متخصص را لحاظ کنند. در چارچوب اجرای سیاست آموزشی نیز تأکید شده است که موفقیت سیاست‌ها به تناسب میان طراحی مرکزی و ظرفیت‌های محلی بستگی دارد و سیاستی که بدون مشارکت مجریان و ذی‌نفعان محلی تدوین شود، با احتمال بیشتری در مرحله اجرا با مقاومت، تحریف یا ناکارآمدی مواجه خواهد شد (Viennet & Pont, 2017). در ایران نیز بررسی کارکردهای سیاست‌گذاری آموزشی نشان می‌دهد که انسجام میان تدوین، اجرا، نظارت و بازخورد یکی از الزامات اثربخشی سیاست‌های آموزشی است و ضعف در این ارتباط می‌تواند سیاست‌ها را از اهداف اصلی خود دور کند (Heidari, 2020). همچنین مرور نظام‌مند عناصر سیاست آموزشی مدارس بر اهمیت مشارکت ذی‌نفعان، سازوکار اجرایی روشن، هماهنگی نهادی و ارزیابی مستمر تأکید کرده است (Sarghini et al., 2023). بنابراین، می‌توان استدلال کرد که تمرکز بیش از حد نه‌تنها امکان سازگارکردن سیاست‌های سمپاد با شرایط مناطق محروم را کاهش می‌دهد، بلکه از طریق محدودکردن اختیار مدیران محلی، سرعت و انعطاف پاسخگویی به مسائل خاص منطقه را نیز تضعیف می‌کند.

یافته دوم به «کمبود منابع مالی و زیرساختی در مناطق محروم» مربوط بود. نابرابری در توزیع بودجه، ضعف فضاها و تجهیزات آموزشی، کمبود معلمان مجرب و وابستگی به شهریه از مهم‌ترین زیرمضامین این بخش بودند. این یافته نشان می‌دهد که عدالت در آموزش استعدادهای برتر صرفاً با ایجاد فرصت رسمی برای شرکت در آزمون یا تأسیس یک مدرسه محقق نمی‌شود، بلکه نیازمند فراهم‌سازی منابعی است که دانش‌آموزان را قادر سازد از این فرصت استفاده کنند. بر اساس مدل اکتیوتوپ، رشد استعداد نتیجه تعامل میان منابع یادگیری فردی و منابع آموزشی موجود در محیط است؛ بنابراین، کمبود منابع زیرساختی، آموزشی و اجتماعی می‌تواند حتی در دانش‌آموزانی با استعداد بالا، مانع تبدیل ظرفیت بالقوه به عملکرد برجسته شود (Marquina et al., 2026). تحلیل آموزش تیزهوشان در چین نیز نشان داده است که کیفیت و توزیع منابع آموزشی یکی از عوامل کلیدی در شکل‌گیری مسیرهای عملکرد بالا است و نابرابری در دسترسی به منابع می‌تواند به تفاوت‌های پایدار در فرصت‌های رشد استعداد منجر شود (Wang et al., 2026). همچنین گزارش‌های مربوط به دانش‌آموزان بااستعداد اما محروم نشان می‌دهد که کمبود منابع مدرسه‌ای، ضعف حمایت خانوادگی و محدودیت فرصت‌های غنی‌سازی می‌تواند سبب شود استعدادهای گروه‌های کم‌برخوردار حتی در صورت شناسایی نیز به‌طور کامل رشد نکنند (Finn, 2026). از این منظر، کمبود معلمان متخصص در مناطق محروم نیز مسئله‌ای

صرفاً نیروی انسانی نیست، بلکه به‌طور مستقیم کیفیت فرصت‌های یادگیری، آمادگی دانش‌آموزان و توان مدارس برای شناسایی استعداد را کاهش می‌دهد.

یافته سوم پژوهش نشان داد که «ضعف در نظام شناسایی و جذب استعدادهای برتر» یکی از جدی‌ترین بازدارنده‌های فرآیندی است. وابستگی شدید به آزمون‌های ورودی، نقش آموزش‌های خصوصی و کلاس‌های تقویتی، غفلت از استعدادهای دانش‌آموزان کم‌برخوردار، فقدان سازوکارهای شناسایی تکمیلی، تأثیر اقتصاد کنکور و کیفیت پایین مدارس عادی از جمله مؤلفه‌های این مضمون بودند. این یافته با مطالعاتی همسو است که نشان داده‌اند حضور کمتر دانش‌آموزان کم‌درآمد و گروه‌های تاریخیِ کمترنمایان در برنامه‌های آموزش تیزهوشان، تنها با تفاوت توانایی شناختی قابل توضیح نیست، بلکه فرایند معرفی، غربالگری و ارزیابی در تولید این عدم تناسب نقش دارد (Dixson et al., 2025). پژوهش Robertson نیز بر کم‌نمایی دانش‌آموزان متعلق به گروه‌های کم‌برخوردار و وضعیت اقتصادی ـ اجتماعی پایین در برنامه‌های استعدادهای برتر تأکید کرده و نشان داده است که سازوکارهای دسترسی و شناسایی می‌توانند به بازتولید نابرابری منجر شوند (Robertson, 2024). بنابراین، وقتی موفقیت در آزمون ورودی به میزان دسترسی به کلاس‌های تخصصی، کتاب‌های آموزشی و آموزش خصوصی وابسته شود، آزمون به‌تدریج از ابزار شناسایی استعداد به ابزار سنجش میزان برخورداری تبدیل می‌شود. در چنین شرایطی، دانش‌آموزان مناطق محروم پیش از ورود به رقابت رسمی، از نقطه‌ای نابرابر آغاز می‌کنند.

در تبیین همین یافته باید به نقش باورها و ادراکات عوامل مدرسه نیز توجه کرد. یافته‌های بین‌المللی نشان داده‌اند که معلمان و سایر متخصصان آموزشی ممکن است تصورات نادرستی درباره تیزهوشی داشته باشند و این باورها مستقل از میزان تجربه یا نقش حرفه‌ای آنان بر شناسایی دانش‌آموزان اثر بگذارد (Ercan & Ziegler, 2025). اگر استعداد با موفقیت تحصیلی آشکار، عملکرد آزمونی بالا یا رفتار خاصی برابر دانسته شود، دانش‌آموزانی که استعدادهای آنان در اثر فقر آموزشی، شرایط خانوادگی نامساعد یا تفاوت فرهنگی کمتر آشکار است، در معرض نادیده‌گرفته‌شدن قرار می‌گیرند. به همین دلیل، یافته پژوهش حاضر مبنی بر «غفلت از استعدادهای محروم» را می‌توان حاصل تعامل میان نظام سنجش محدود، کیفیت متفاوت مدارس و سوگیری‌های شناختی و نهادی دانست. تجربه سیاست‌گذاری در کره جنوبی نیز نشان می‌دهد که برای کاهش این مشکل، سیاست‌ها به سمت معرفی توسط معلمان، آموزش پیش از شناسایی و توجه به معیارهای اقتصادی، جغرافیایی و خانوادگی حرکت کرده‌اند (Lee, 2025). این تجربه مؤید آن است که شناسایی عادلانه نیازمند مجموعه‌ای چندمنبعی از اطلاعات و مداخلات جبرانی پیش از فرایند گزینش است.

یافته چهارم، «چالش‌های آموزشی و روان‌شناختی در مدارس سمپاد» را برجسته ساخت. فشار تحصیلی شدید، برچسب‌زنی تیزهوشی، انتظارات بالا، انزوای اجتماعی و غفلت از مهارت‌های چندبعدی از جمله موضوعاتی بودند که مشارکت‌کنندگان مطرح کردند. این یافته اهمیت آن را نشان می‌دهد که سیاست توسعه مدارس استعدادهای برتر نباید صرفاً بر توسعه کمی، افزایش قبولی یا رقابت تحصیلی متمرکز شود، بلکه کیفیت تجربه روانی و اجتماعی دانش‌آموزان نیز باید بخشی از معیار موفقیت سیاست باشد. مطالعه‌ای درباره کمال‌گرایی در دختران نوجوان تیزهوش نشان داده است که کمال‌گرایی این دانش‌آموزان در تعامل با انتظارات خانوادگی، فشارهای آموزشی و محیط اجتماعی شکل می‌گیرد

و می‌تواند با فشار روان‌شناختی همراه باشد (Amanollahi et al., 2026). همچنین پژوهش‌های مرتبط با سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان نشان داده‌اند که محیط مدرسه و نقش مدیران در ارتقای سلامت، امید، تاب‌آوری و سایر منابع روان‌شناختی دانش‌آموزان اهمیت دارد (Mahmoodaliloo et al., 2024). بنابراین، اگر مدارس سمپاد به محیط‌هایی صرفاً رقابتی تبدیل شوند و برنامه‌های مشاوره‌ای، مهارت‌های اجتماعی و مراقبت از سلامت روان در آنها تضعیف شود، توسعه این مدارس ممکن است به قیمت افزایش فشار روانی دانش‌آموزان تمام شود. این نتیجه با یافته‌های گسترده‌تر حوزه اجرای برنامه‌های سلامت روان در مدارس نیز قابل تبیین است. مطالعه کیفی انجام‌شده درباره همکاری‌های سلامت روان در مدارس نشان داده است که کمبود منابع، محدودیت ظرفیت حرفه‌ای، ضعف هماهنگی و فقدان حمایت سازمانی می‌تواند اجرای مداخلات حمایتی را با مشکل روبه‌رو کند (Luo et al., 2025). مرور نظام‌مند دیگری نیز موانعی مانند محدودیت منابع، نگرش کارکنان، زمان ناکافی، هماهنگی ضعیف و کمبود پشتیبانی سازمانی را در اجرای مداخلات پیشگیرانه سلامت روان مدارس برجسته کرده است (Schäfer et al., 2025). در نتیجه، وجود چالش روان‌شناختی در مدارس سمپاد را نمی‌توان صرفاً به ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان نسبت داد، بلکه ساختار مدرسه، انتظارات نهادی، نظام ارزیابی و میزان دسترسی به خدمات حمایتی نیز در آن نقش دارد. این امر به‌ویژه برای دانش‌آموزان مناطق محروم مهم‌تر است، زیرا آنان ممکن است علاوه بر فشارهای درون مدرسه، هم‌زمان با سازگاری فرهنگی، فاصله طبقاتی و احساس متفاوت‌بودن نیز مواجه باشند.

پنجمین یافته پژوهش، وجود «شکاف فرهنگی و اجتماعی میان مناطق محروم و برخوردار» بود. عدم آگاهی خانواده‌ها از فرصت‌های سمپاد، نبود مشاوره و هدایت تحصیلی، ارزش‌گذاری اجتماعی مدارس سمپاد، رقابت شدید خانوادگی و گسترش کلاس‌های تقویتی از مهم‌ترین ابعاد این مضمون بودند. این نتیجه نشان می‌دهد که نابرابری در دسترسی به آموزش تیزهوشان فقط نابرابری در درآمد یا امکانات مدرسه نیست، بلکه نوعی نابرابری اطلاعاتی، فرهنگی و شبکه‌ای نیز وجود دارد. خانواده‌های برخوردار نه‌تنها توانایی بیشتری برای تأمین هزینه‌های آموزشی دارند، بلکه اغلب اطلاعات بیشتری درباره زمان آزمون‌ها، شیوه آماده‌سازی، انتخاب مدرسه و مسیرهای تحصیلی در اختیار دارند. در مقابل، خانواده‌های مناطق محروم ممکن است حتی از وجود فرصت‌های آموزشی یا سازوکارهای ورود به آنها اطلاع کافی نداشته باشند. تجربه دانش‌آموزان بااستعداد در مناطق محروم نیز نشان داده است که محدودیت دسترسی به فرصت‌های آموزشی و حمایتی می‌تواند با احساس نادیده‌گرفته‌شدن و محرومیت مضاعف همراه باشد (Reid & Sutherland, 2025). از سوی دیگر، مرور پژوهش‌های آموزش تیزهوشان در چارچوب آموزش فراگیر نشان داده است که نظام‌های استعدادپروری در صورت بی‌توجهی به تنوع اجتماعی و فرهنگی، می‌توانند خود به سازوکاری برای بازتولید نابرابری تبدیل شوند (Marsili et al., 2025).

ارزش‌گذاری اجتماعی مدارس سمپاد نیز می‌تواند این شکاف را تشدید کند. تحلیل تبارشناختی مفهوم دانش‌آموز نخبه در نظام آموزشی ایران نشان داده است که مفهوم نخبگی در طول زمان تحت تأثیر عوامل اجتماعی، فرهنگی و سیاسی بازتعریف شده و صرفاً یک مقوله آموزشی یا شناختی نبوده است (Abdollahi Khanghah et al., 2018). بر این اساس، مدارس استعدادهای برتر می‌توانند علاوه بر کارکرد آموزشی، به نشانه‌ای از منزلت اجتماعی تبدیل شوند. چنین موقعیتی سبب افزایش تقاضای رقابتی برای ورود به این مدارس، توسعه بازار آموزش خصوصی

و افزایش سرمایه‌گذاری خانواده‌های برخوردار برای موفقیت در آزمون‌ها می‌شود. نتیجه این چرخه آن است که فرصت‌های آموزشی که در ظاهر بر اساس استعداد توزیع می‌شوند، ممکن است در عمل تحت تأثیر میزان سرمایه اقتصادی، فرهنگی و اطلاعاتی خانواده‌ها قرار گیرند. این تفسیر با یافته‌های مطالعه حاضر درباره نقش اقتصاد کنکور، کلاس‌های تقویتی و فشار خانواده‌ها کاملاً همخوان است.

یافته‌های پژوهش همچنین نشان داد که موانع سیاست‌گذاری توسعه سمپاد باید به‌صورت یک نظام تعاملی درک شوند. تجربه بین‌المللی نشان می‌دهد که ایجاد سیاست رسمی برای حمایت از دانش‌آموزان محروم، بدون ایجاد ظرفیت اجرایی لازم، الزاماً به عدالت منجر نمی‌شود. برای مثال، بررسی اجرای سیاست مربوط به کودکان آسیب‌پذیر اجتماعی در مدارس تیزهوشان قزاقستان نشان داده است که مدیران مدارس با مسائلی مانند آمادگی تحصیلی ناکافی، کمبود آموزش تخصصی معلمان و ضعف حمایت نظام‌مند مواجه بوده‌اند (Sadyrbayev, 2025). به همین ترتیب، در کشورهای حوزه خلیج فارس نیز باوجود توسعه نهادها و برنامه‌های آموزش تیزهوشان، نبود انسجام سیاستی و تفاوت میان برنامه‌ها همچنان از چالش‌های مهم است (Aboud, 2023). تحلیل آموزش تیزهوشان در قطر نیز بر پراکندگی برنامه‌ها و نبود چارچوب ملی منسجم برای شناسایی و ارائه خدمات تأکید کرده است (Alodat, 2025). این شواهد نشان می‌دهد که توسعه سمپاد در مناطق محروم نباید صرفاً از طریق افزایش تعداد مدارس دنبال شود، بلکه باید در قالب یک سیاست منسجم شامل شناسایی، تأمین منابع، آموزش نیروی انسانی، حمایت تحصیلی و روان‌شناختی و ارزیابی مستمر طراحی شود.

از سوی دیگر، تجربه کره جنوبی نشان می‌دهد که حتی وجود سیاست‌های حمایتی نیز در صورت غلبه منطق بازار و رقابت ممکن است به نتیجه مورد انتظار منجر نشود. تحلیل انتقادی سیاست آموزش تیزهوشان در این کشور نشان داده است که تأکید مدیریت عمومی جدید بر کارایی، رقابت‌پذیری و عملکرد می‌تواند اهداف عدالت آموزشی را تحت‌الشعاع قرار دهد (Ren, 2024). این موضوع برای تفسیر یافته‌های پژوهش حاضر اهمیت زیادی دارد، زیرا توسعه سمپاد در مناطق محروم اگر با همان منطق رقابتی مناطق برخوردار اجرا شود، ممکن است به جای کاهش نابرابری، آن را تثبیت کند. بنابراین، سیاست عدالت‌محور باید تفاوت نقطه شروع دانش‌آموزان را به رسمیت بشناسد و برابری را نه به معنای ارائه خدمات یکسان، بلکه به معنای ارائه حمایت متناسب با سطح نیاز تعریف کند.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر بیانگر آن است که بازدارنده‌های سیاست‌گذاری توسعه سمپاد در مناطق محروم ماهیتی چندبعدی، انباشتی و متقابلاً تقویت‌کننده دارند. تمرکزگرایی، کمبود منابع، نظام شناسایی نابرابر، فشارهای روان‌شناختی و شکاف فرهنگی ـ اجتماعی اجزای مجزایی نیستند، بلکه حلقه‌های یک زنجیره سیاستی هستند. بر مبنای شواهد موجود، تحقق عدالت در آموزش استعدادهای برتر مستلزم انتقال از الگوی سیاست‌گذاری یکسان و رقابت‌محور به الگویی زمینه‌محور، جبرانی و چندسطحی است که هم به منابع و زیرساخت‌ها و هم به نظام شناسایی، سلامت روان، ظرفیت خانواده‌ها و اختیار مناطق توجه کند. در چنین الگویی، استعداد نه صرفاً محصول توانایی فردی، بلکه حاصل تعامل ظرفیت‌های دانش‌آموز با فرصت‌هایی تلقی می‌شود که نظام آموزشی در اختیار او قرار می‌دهد (Marquina et al., 2026; Wang et al., 2026). ازاین‌رو، توسعه واقعی سمپاد در مناطق محروم زمانی محقق خواهد شد که سیاست‌گذاری بتواند شرایط نابرابر اولیه را شناسایی کرده و با مداخلات هدفمند، فرصت واقعی و نه صرفاً صوری برای شناسایی و پرورش استعدادها فراهم سازد.

یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر، ماهیت کیفی آن و محدودبودن مشارکت‌کنندگان به ۱۷ نفر از خبرگان و سیاست‌گذاران سه استان تهران، کردستان و آذربایجان شرقی بود؛ بنابراین، اگرچه نمونه‌گیری تا اشباع نظری ادامه یافت، تعمیم مستقیم یافته‌ها به تمامی استان‌ها و مناطق محروم کشور باید با احتیاط صورت گیرد. همچنین، داده‌ها مبتنی بر مصاحبه و ادراک مشارکت‌کنندگان بود و احتمال تأثیر تجربه‌های شخصی، جایگاه سازمانی و برداشت‌های ذهنی آنان بر پاسخ‌ها وجود دارد. عدم مشارکت مستقیم دانش‌آموزان و والدین مناطق محروم نیز سبب شده است که بخشی از تجربه زیسته ذی‌نفعان نهایی در تحلیل حاضر بازنمایی نشود. افزون بر این، شرایط اقتصادی، مدیریتی و سیاستی آموزش و پرورش می‌تواند در طول زمان تغییر کند و برخی موانع شناسایی‌شده ممکن است تحت تأثیر تحولات آینده شدت یا اهمیت متفاوتی پیدا کنند.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با استفاده از طرح‌های آمیخته، ابتدا مضامین شناسایی‌شده در این مطالعه را در نمونه‌های گسترده‌تری از مدیران، معلمان، دانش‌آموزان و خانواده‌ها اعتبارسنجی کنند و سپس وزن نسبی هر یک از بازدارنده‌ها را تعیین نمایند. انجام مطالعات تطبیقی میان استان‌های برخوردار و محروم می‌تواند مشخص کند کدام موانع جنبه عمومی و کدام‌یک وابسته به زمینه محلی هستند. همچنین پیشنهاد می‌شود نقش متغیرهایی مانند وضعیت اقتصادی خانواده، فاصله جغرافیایی از مراکز آموزشی، کیفیت مدرسه مبدأ، دسترسی به آموزش خصوصی و سرمایه فرهنگی خانواده در احتمال ورود به مدارس سمپاد بررسی شود. مطالعات طولی نیز می‌توانند پیامدهای تحصیلی، روان‌شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان مناطق محروم را پس از ورود به مدارس سمپاد دنبال کنند. بررسی دیدگاه دانش‌آموزان، والدین و فارغ‌التحصیلان نیز می‌تواند تصویری کامل‌تر از موانع شناسایی، دسترسی و ماندگاری در این مدارس ارائه دهد.

از نظر کاربردی، پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران آموزش و پرورش برای مناطق محروم از الگوی سیاست‌گذاری انعطاف‌پذیر و متناسب با زمینه استفاده کنند و اختیار بیشتری به ادارات استانی و مدارس برای انطباق برنامه‌ها با نیازهای محلی بدهند. تخصیص بودجه ترجیحی به مدارس مناطق کم‌برخوردار، ارائه مشوق‌های حرفه‌ای و مالی برای جذب و نگهداشت معلمان مجرب، تجهیز فضاهای آموزشی و توسعه برنامه‌های غنی‌سازی رایگان می‌تواند بخشی از نابرابری منابع را جبران کند. همچنین ضروری است نظام شناسایی استعداد از وابستگی بیش از حد به یک آزمون فاصله گرفته و از ترکیب ارزیابی‌های چندمرحله‌ای، نظر معلمان آموزش‌دیده، نمونه کار، عملکرد تحصیلی و فرصت‌های پیش‌آموزشی رایگان استفاده کند. اطلاع‌رسانی فعال به خانواده‌های مناطق محروم، ارائه مشاوره رایگان، توسعه برنامه‌های حمایت روان‌شناختی و اجتماعی برای دانش‌آموزان پذیرفته‌شده و ایجاد نظام پایش مستمر عدالت در پذیرش، توزیع منابع و کیفیت خدمات نیز می‌تواند مسیر توسعه متوازن و عدالت‌محور سمپاد را تقویت کند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافعی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

Educational equity constitutes a fundamental principle of contemporary education policy and requires that students, regardless of their socioeconomic status, geographic location, family background, or level of regional development, have meaningful opportunities to identify and develop their abilities. This issue becomes particularly important in gifted education because exceptional potential is not confined to socially and economically advantaged environments. Gifted students may be found in deprived, rural, remote, and socioeconomically disadvantaged communities, yet their talents may remain unidentified or underdeveloped because of limited access to high-quality schools, experienced teachers, enrichment opportunities, educational information, and specialized support. Recent scholarship has consequently emphasized that the underrepresentation of disadvantaged students in gifted education cannot be explained solely by differences in individual ability; rather, it reflects broader structural inequalities in educational opportunity and access (Finn, 2026). From the perspective of the Actiotope Model, the development of high performance depends on the interaction between individual learning resources and educational resources available within the learner's environment. Inadequate infrastructure, limited access to specialized instruction, weak social support, and insufficient opportunities for sustained learning may therefore prevent potential talent from developing into high-level performance (Marquina et al., 2026). Similar evidence from gifted education systems demonstrates that unequal distribution of educational and learning resources can create persistent differences in talent-development trajectories (Wang et al., 2026). A particularly important problem concerns the mechanisms through which gifted students are identified and admitted to specialized programs. Heavy reliance on standardized entrance examinations, academic achievement, or teacher referrals may systematically disadvantage students from low-income and historically underserved groups (Robertson, 2024). Evidence indicates that disproportional representation in gifted education is partly produced through institutional processes of nomination, screening, evaluation, and placement rather than reflecting genuine differences in potential (Dixson et al., 2025). Educators' misconceptions about giftedness may further contribute to unequal identification, particularly when giftedness is narrowly associated with consistently high academic achievement or particular behavioral characteristics (Ercan & Ziegler, 2025). International experiences similarly demonstrate that equitable gifted education requires policy interventions extending beyond formal access. Korea has progressively incorporated socioeconomic, geographic, and family-related disadvantage into policies for identifying disadvantaged gifted students (Lee, 2025); however, the influence of market-oriented governance and competitive performance structures may undermine equity-oriented policy objectives (Ren, 2024). Research on inclusive gifted education likewise demonstrates the continuing tension between selective gifted programs and broader commitments to educational inclusion and social justice (Marsili et al., 2025). Gifted young people living in disadvantaged areas may face restricted access to advanced educational opportunities and may experience marginalization despite possessing considerable academic potential (Reid & Sutherland, 2025). Comparable policy challenges have been documented in Gulf Cooperation Council countries, where inconsistencies in national frameworks and service provision continue to affect gifted education (Aboud, 2023), while policy analysis in Qatar has revealed fragmentation in identification, programming, and service delivery despite institutional investment in gifted education (Alodat, 2025). The implementation of equity-oriented policies can also be constrained by insufficient institutional capacity, as demonstrated in the implementation of policies for socially vulnerable students in gifted schools (Sadyrbayev, 2025). More broadly, educational policy implementation depends on interactions among policy design, institutional capacity, stakeholder participation, resources, and local contextual conditions

(Viennet & Pont, 2017). Iranian scholarship has similarly emphasized the necessity of coherence among policy formulation, implementation, monitoring, and feedback processes (Heidari, 2020), as well as the importance of institutional, managerial, human-resource, and evaluation dimensions in school policymaking (Sarghini et al., 2023). Psychological dimensions are also relevant because gifted students may encounter intense expectations, perfectionism, labeling, and competitive pressures (Amanollahi et al., 2026), while supportive school environments can contribute to strengthening students' psychological resources and well-being (Mahmoodaliloo et al., 2024). Studies of school-based programs further demonstrate that insufficient resources, limited professional capacity, weak interorganizational collaboration, and inadequate administrative support frequently obstruct effective implementation (Luo et al., 2025; Schäfer et al., 2025). In Iran, the social and historical construction of the concept of the "elite student" further indicates that giftedness is embedded in cultural and institutional meanings rather than representing an exclusively educational category (Abdollahi Khanghah et al., 2018). Against this background, the present study aimed to identify and analyze the barriers to policymaking for the development and management of the National Organization for Development of Exceptional Talents (NODET) in deprived areas from the perspectives of educational experts and policymakers.

Methods and Materials

This study adopted a qualitative design using thematic analysis to obtain an in-depth understanding of the barriers affecting policymaking for the development and management of NODET in deprived areas. The study was conducted between February 2026 and May 2026. The study population consisted of experts and policymakers working in the fields of education, educational policymaking, gifted education, and NODET in Tehran, Kurdistan, and East Azerbaijan provinces. Participants were selected through purposive sampling, and recruitment continued until theoretical saturation was achieved. Saturation was observed after the fifteenth interview, while two additional interviews were conducted to confirm that no substantial new information or conceptual categories emerged. The final sample consisted of 17 participants, including 10 men and 7 women, aged 41–55 years, with 13–28 years of professional experience. Participants represented different organizational positions, including senior and middle-level NODET administrators, provincial education administrators, Ministry of Education personnel, university faculty members, experienced NODET teachers, and experts affiliated with institutions concerned with talented students. Data were collected through semi-structured interviews lasting approximately 45–75 minutes. The interview guide addressed perceived policymaking barriers, structural and institutional obstacles, the participation of schools and local education authorities in policymaking, administrative and regulatory challenges, and additional factors affecting NODET development in disadvantaged regions. Data analysis followed the six-phase thematic analysis procedure consisting of familiarization with the data, generation of initial codes, searching for themes, reviewing themes, defining and naming themes, and preparing the final analytical account. Meaningful units were extracted from interview transcripts, coded, organized into conceptually related subthemes, and subsequently integrated into broader themes. Trustworthiness was addressed through credibility, dependability, confirmability, and transferability procedures. These included prolonged engagement with the data, participant feedback, source triangulation involving participants from different organizational levels, reflexive documentation, detailed recording of analytical procedures, and independent coding of 30% of the data by two collaborating reviewers. Intercoder agreement calculated using the Holsti formula was 84%, indicating acceptable coding stability.

Findings

The thematic analysis identified five major themes representing the principal barriers to policymaking for the development and management of NODET in deprived areas. The first theme was **centralization and the centralized structure of the educational system**, comprising four subthemes: lack of participation by local regions and schools in policymaking, application of uniform policies to heterogeneous regions, weaknesses in implementation of centrally communicated policies, and complex administrative bureaucracy. Participants indicated that policies were frequently formulated at the central level without sufficient consideration of differences in socioeconomic conditions, educational infrastructure, human resources, family characteristics, and local capacities. Consequently, centrally designed policies were often poorly aligned with the realities of deprived regions. The second theme was **shortage of financial and infrastructural resources in deprived areas**. Its subthemes included unequal distribution of educational budgets, inadequate school infrastructure, shortages of experienced and specialized teachers, and dependence on tuition fees. Participants perceived unequal resource allocation as an important mechanism through which pre-existing disparities between deprived and advantaged regions were reproduced. The third theme, **weaknesses in the identification and recruitment of gifted students**, comprised reliance on entrance examinations and private supplementary education, neglect of talented students in deprived communities, absence of complementary identification procedures, the influence of the commercial entrance-examination industry, and the low quality of ordinary schools in disadvantaged areas. Participants emphasized that examination performance could be heavily influenced by access to private preparation and financial resources and could therefore fail to represent students' actual potential. The fourth theme was **educational and psychological challenges within NODET schools**, including academic and psychological pressure, labeling students as exceptionally intelligent and creating unrealistic expectations, social isolation, and excessive emphasis on

academic achievement at the expense of multidimensional skills. The fifth theme was **the cultural and social gap between deprived and advantaged regions**, encompassing limited parental awareness of NODET opportunities, insufficient educational counseling and guidance, the perception of NODET schools as symbols of social status, intense family competition, and increased demand for private preparatory classes. The analysis further indicated that the five themes operated interactively rather than independently. Centralization emerged as a particularly fundamental barrier because it reduced local flexibility and contributed to resource inequalities, weaknesses in talent identification, limited responsiveness to students' psychological needs, and the persistence of sociocultural disparities.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that barriers to the equitable development of NODET in deprived regions constitute a multidimensional and interconnected policy problem rather than a set of isolated administrative deficiencies. The prominence of centralization suggests that uniform national policymaking can become problematic when regions differ substantially in infrastructure, educational capacity, socioeconomic conditions, family resources, and access to specialized personnel. Policies that provide identical regulations without compensating for unequal starting conditions may reproduce rather than reduce educational disparities. Accordingly, greater local participation and contextual flexibility appear necessary if national gifted-education objectives are to be translated effectively into practice in deprived settings. The findings regarding financial and infrastructural shortages further indicate that formal eligibility for gifted education does not constitute genuine equality of opportunity. Students require adequate schooling, qualified teachers, enrichment opportunities, information, preparation, and institutional support before they can realistically compete for access to selective educational programs. Resource inequalities therefore affect both the development and the visibility of talent.

The weaknesses identified in the talent identification system also reveal an important tension between merit-based selection and socioeconomic inequality. When access to private classes, specialized materials, high-quality ordinary schools, and knowledgeable families substantially influences performance on entrance examinations, a formally standardized selection procedure may produce substantively unequal outcomes. A more equitable identification model should therefore use multiple sources of evidence, active talent-search mechanisms, complementary assessments, teacher observations, and opportunities for students from disadvantaged backgrounds to demonstrate potential under less resource-dependent conditions. In addition, identification should be regarded as an ongoing process rather than a single high-stakes event so that late-developing or previously overlooked students are not permanently excluded.

The educational and psychological findings demonstrate that successful gifted-education policy cannot be evaluated exclusively through academic achievement or competitive outcomes. Excessive expectations, social labeling, academic pressure, and restricted attention to social and practical development can undermine student well-being and weaken the broader educational mission of gifted schools. Psychosocial support, counseling services, balanced curricula, and opportunities for social and multidimensional development should therefore constitute integral components of NODET policy. This requirement may be particularly important for students from deprived backgrounds who enter environments characterized by stronger competition or socioeconomic differences and may simultaneously experience academic adaptation and social adjustment challenges.

Finally, the cultural and social gap identified in the study indicates that educational inequality also operates through unequal access to information, counseling, social networks, and cultural resources. Families in advantaged communities may possess greater knowledge of admission procedures and preparation strategies as well as greater ability to purchase supplementary educational services. Consequently, policies directed toward deprived regions must extend beyond schools to include proactive information provision, free counseling, family engagement, and outreach-based identification. Overall, effective development of NODET in deprived regions requires a systemic and multilevel policy framework that simultaneously addresses governance, resources, identification procedures, educational quality, psychological support, and sociocultural inequalities. Decentralized but accountable policymaking, preferential allocation of resources to disadvantaged regions, diversified talent-identification procedures, investment in qualified teachers, free enrichment opportunities, strengthened counseling, and continuous monitoring of equity indicators could collectively reduce the barriers identified in this study. Educational equity in gifted education should therefore be understood not as providing identical opportunities to students who begin from unequal positions, but as providing differentiated and compensatory support that enables gifted students in deprived areas to be identified, participate, develop, and succeed on genuinely equitable terms.

References

Abdollahi Khanghah, S., Ghaedi, Y., Zarghami, S., & Barkhordari, R. (2018). A genealogical criticism of the concept of Elite student in the contemporary educational system of Iran. *Journal of Educational Sciences*, *25*(2), 1-22.

Aboud, Y. Z. (2023). Evaluating the status of gifted education in the Gulf cooperation Council Countries. *Cogent Education*, *10*(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2206080

Alodat, A. M. (2025). Gifted education in Qatar: A critical content analysis of educational policies and programs. *Gifted Education International*. https://doi.org/10.1177/02614294251397976

Amanollahi, Z., Hashemi, S., Shadabmehr, F., & Aghaee, M. (2026). Designing a conceptual model of perfectionism in gifted adolescent girls: A qualitative study. *Woman in Development & Politics*, *23*(4), 709-737. https://doi.org/10.22059/jwdp.2026.403962.1008578

Dixson, D. D., Peters, S. J., Plucker, J. A., & Callahan, C. M. (2025). The (conference) room where it happens: Explaining disproportional representation in gifted and talented education. *AERA Open*, *11*(1), 1-21. https://doi.org/10.1177/23328584251369849

Ercan, M. I., & Ziegler, A. (2025). Who believes the myths? Educator misconceptions about giftedness across roles, training, and experience. *Gifted Education International*, *0*(0). https://doi.org/10.1177/02614294251400182

Finn, C. E. (2026). Gifted, talented, and underserved. *National Affairs*(66), 1-18.

Heidari, A. (2020). Functions of educational policymaking in education system. *Iranian Journal of Public Policy*, *6*(1), 261-280. https://doi.org/10.22059/jppolicy.2020.76994

Lee, K. (2025). Korean gifted education policies and trends for disadvantaged gifted students. *Journal of Gifted/Talented Education*, *35*(2), 1-22.

Luo, M., Wang, K., Yue, Y., & Chen, C. (2025). Facilitators and barriers to the implementation of school mental health collaboration in Sichuan Province, China: A descriptive qualitative study. *Asian Nursing Research*, *19*(5), 479-485. https://doi.org/10.1016/j.anr.2025.07.007

Mahmoodaliloo, P., Talebi, B., & Khadivi, A. (2024). Explaining the lived experiences of school principals regarding the promotion of psychological capital of high school girls through promoting their health. *Journal of education and health promotion*, *13*(1).

Marquina, P., Fernández-Concha, R., & Sotomayor, M. (2026). Educational and learning resources for gifted education in emerging contexts: An Actiotope Model analysis of high-performance trajectories. *Cogent Education*, *13*(1), 2653323. https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2501107

Marsili, F., Dell'Anna, S., & Pellegrini, M. (2025). Giftedness in inclusive education: A systematic review of research. *International Journal of Inclusive Education*, *29*(4), 502-519. https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2190330

Reid, C., & Sutherland, M. (2025). Looking back: Gifted young people's reflections on learning in areas of deprivation. *Gifted and Talented International*, *40*(2), 91-106. https://doi.org/10.1080/15332276.2025.2558543

Ren, Z. (2024). Assessing the failure of Korea's gifted and talented education policy: The role of New Public Management in policy delivery. *The Educational Review, USA*, *8*(9), 1156-1162. https://doi.org/10.26855/er.2024.09.010

Robertson, D. (2024). *The underrepresentation of historically minoritized and low socioeconomic students in gifted and talented education programs* [Doctoral dissertation, San Diego State University]. ProQuest Dissertations Publishing.

Sadyrbayev, D. (2025). *Implementation of policy for socially vulnerable children in gifted schools: Perspectives from principals in the Pavlodar region* [Master's thesis, Nazarbayev University]. https://nur.nu.edu.kz/handle/123456789/8780

Sarghini, A., Talebi, B., & Hoseinzade, O. (2023). Elements of the educational policy model in schools (a systematic review). *Journal of education and health promotion*, *12*, 42.

Schäfer, S. K., Streit, S., Schäfer, C. G., Roembell, L. B., Corneli, M., Schaubruch, L. M., Wessa, M., Lieb, K., Equit, M., & Fuhr, D. (2025). Barriers and facilitators for the implementation of preventative mental health interventions among secondary schools in high-income countries: A systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*. https://doi.org/10.1007/s00787-025-02796-5

Viennet, R., & Pont, B. (2017). *Education policy implementation: A literature review and proposed framework* (OECD Education Working Papers, Issue. https://doi.org/10.1787/fc467a64-en

Wang, X., Wang, H., Sui, J., Du, Z., & Ma, M. (2026). Gifted education in China: An analysis from an educational and learning resource perspective. *Cogent Education*, *13*(1), 2647447. https://doi.org/10.1080/2331186X.2026.2647447